

Niveau(x) d'enseignement: 8
Centre d'intérêt: 090

Numéro EDUQ : 8670218

Dussault, Gilles, 1930-.

Du rêve à la réalité : la recherche universitaire en éducation au service de l'école / Gilles Dussault. -- Sainte-Foy : INRS-Education, 1979.

19 f. ; 26 cm.

"Conférence sur invitation donnée à l'ACCE/CERA Saskatoon, le 6 juin 1979". Code: C-68.

Vedette(s)-secondaire(s): INRS-Education

Descripteur(s): Recherche en éducation * Centre de recherche * Historique * Universitaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Programme de recherche

L'auteur traite dans cet exposé du programme de recherche à l'INRS-Education entre 1972 et 1979, ainsi que des problèmes reliés à la recherche dans un tel organisme. Il a choisi de ne pas faire une narration historique rigoureuse, mais de suivre le fil des ses souvenirs. Son exposé est de type expérientiel plutôt que de type logique: on y trouve des notes autobiographiques, des jugements de valeur, des énoncés de faits vérifiables et de l'émotivité. L'auteur aborde: 1. les conditions de la recherche universitaire au Québec au début des années 1970; 2. l'INRS-Education: son statut, ses objectifs, ses réalisations, ses difficultés et les trois facteurs ou groupes de facteurs principaux qui expliquent la réussite de l'INRS-Education.

Type de document: r

12985

EDUQ 8670218

Gilles Dussault

DU RÊVE À LA RÉALITÉ: La recherche
universitaire en éducation au service
de l'école.

INRS-Education, C-68, 1979.

Du Rêve à la Réalité:

La recherche universitaire en éducation
au service de l'école

"Conférence sur invitation"
donnée à l'ACCE/CERA

Saskatoon, le 6 juin 1979

Gilles Dussault

C-68

INRS-Education
2383 Chemin Ste-Foy
Ste-Foy, P.Q.
G1V 1T1

En me transmettant l'invitation de m'adresser à l'Association Canadienne des Chercheurs en Education, son vice-président Gilles G. Nadeau exprimait le souhait que je traite du programme de recherche de l'INRS-Education ainsi que des problèmes reliés à la recherche dans un tel organisme.

C'est ce que je ferai, mais d'une manière qui en étonnera certains et qui en choquera d'autres. J'ai choisi, en effet, de ne pas faire une narration historique rigoureuse, mais de me laisser aller au fil de mes souvenirs. Mon exposé sera donc de type expérientiel plutôt que de type logique: on y retrouvera des notes autobiographiques, des jugements de valeur, des énoncés de fait vérifiables, de l'émotivité, et que sais-je encore. A mi-chemin d'un bref congé sabbatique au moment où j'écris ce texte, j'ai cédé à la tentation de ne pas recourir --mais pas nécessairement de contrevenir-- aux canons de l'exposé scientifique et d'emprunter le ton de la confidence.

Vous me permettrez de remonter 10 ans en arrière et de vous soumettre quelques considérations sur le milieu universitaire traditionnel québécois, auquel j'ai été rattaché pendant dix ans avant de venir à l'INRS. Mon intention est ici de montrer, par contraste, ce que l'INRS n'est pas.

Les conditions de la recherche universitaire au Québec au début des années 70

En mai 1969, je revenais à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval après mes études doctorales et avec l'illusion de croire que je n'étais pas n'importe qui arrivant de n'importe où! Je venais en effet de vivre trois ans à

Teachers College, Columbia University, où j'avais étudié sous la supervision de Margaret Lindsey et Arno A. Bellack et eu le privilège de prendre contact avec des gens tels que Dwayne Huebner, Bruce R. Joyce, Philip Phenix, Allan B. Knox et Alice Miel. Mon doctorat en poche et un volume sous presse à Teachers College Press, j'avais l'espoir naïf de contribuer au progrès des programmes et de la pédagogie de la formation des maîtres, puisque tel était mon champ de spécialisation.

Je ne tardai pas à déchanter! La Faculté, croyez-le ou non, avait fermé ses départements d'enseignement préscolaire et élémentaire et d'enseignement secondaire; le nouveau doyen avait établi ses quartiers généraux au 14^e étage d'une tour à bureaux, à l'abri des pulsations de la vie quotidienne de la Faculté; il s'était entouré de conseillers qui pouvaient sembler davantage intéressés par le pouvoir et la réforme des structures que par la qualité des programmes, de l'enseignement et de la recherche; le conseil de la Faculté ne se réunissait qu'occasionnellement et on n'avait réussi à y donner une voix véritable ni aux représentants du milieu, ni aux étudiants; les demandes d'aide adressées à la Faculté par les écoles et les commissions scolaires circulaient d'un bureau à un autre pour se retrouver souvent au panier.

L'accueil qu'on me fit fut des plus simples. Une secrétaire me donna la clé de mon bureau, où on avait quand même eu la gentillesse de faire brancher le téléphone. De ma fenêtre, j'avais une vue magnifique sur les espaces verts du campus et de la ville de Sillery. On me vouait à la contemplation! Car, et cela demeure pour moi encore aujourd'hui incroyable, mon directeur de département ne m'assigna aucune tâche d'enseignement. Et lorsque je lui proposai de mettre sur pied un programme expérimental qui s'inspirerait très étroitement du "Lagrone's proposal" que venait

de publier l'American Association of Colleges for Teacher Education, il m'invita à tenter ma chance à l'Université du Québec.

Je suis demeuré trois ans dans cette galère qui ressemblait à une république de bananes. J'aurais pu, durant ces années, comme je l'écrivais au recteur Larkin Kerwin à l'été 1972, être payé pratiquement à ne rien faire. Gaspillage de talent, peut-être. Gaspillage de fonds publics, certainement: il est scandaleux qu'une université privée qui reçoit de l'Etat 80% de son budget annuel engage du personnel pour le mettre sur une tablette.

Pour échapper à l'oisiveté, mais sans toutefois me détacher de l'Université Laval, je me tournai, dès l'automne 1969, et comme me l'avait malicieusement suggéré mon directeur de département, vers l'Université du Québec. C'est à Chicoutimi que l'on expérimenterait le "Lagrone's proposal".

L'aventure a bien failli réussir. Après deux ans et demi, des professeurs des départements des sciences de l'éducation, de physique, de mathématiques et de littérature de l'Université du Québec à Chicoutimi et une quinzaine d'enseignants du niveau secondaire de la région du Saguenay Lac St-Jean, avaient traduit et adapté les ressources américaines, élaboré les syllabus du nouveau programme et acquis les compétences requises pour offrir ce programme avec un minimum d'aide de l'extérieur. Approuvé par les diverses instances décisionnelles et assuré d'un financement adéquat, le programme pouvait accueillir ses premiers étudiants. C'est alors que les professeurs du département des sciences de l'éducation de Chicoutimi, à l'été 72, par un vote extrêmement serré, décidèrent d'arrêter le projet.

Je pense que cette décision a été motivée par l'envie ou la jalousie plus que par n'importe-quoi d'autre. Plusieurs nouveaux

professeurs venaient d'être engagés. Par la force des choses, ces nouveaux venus n'avaient pu participer aux travaux du projet et pouvaient difficilement y occuper des postes de commande. Ne pouvant accepter que les anciens gardent la vedette (d'autant que ces "anciens" étaient pour la plupart des professeurs d'école normale qui avaient "accédé" au titre de professeur d'université lors de la création de l'université du Québec à Chicoutimi en 1969), et devant l'impossibilité de prendre le contrôle du programme, les nouveaux venus ont préféré suspendre le projet. C'est ainsi que vit le jour une autre république de bananes!

Luttes internes pour le pouvoir, coteries, incapacité chronique de se mettre au service de l'école, absence de leadership, mépris des engagements pris envers le milieu, incapacité de mener à terme un plan d'activités, gaspillage de talents et de fonds publics: tout aussi noir qu'il soit, ce portrait des sciences de l'éducation en milieu universitaire québécois correspond à l'expérience que j'ai vécue, tant à l'Université du Québec à Chicoutimi qu'à l'Université Laval, de 1969 à 1972.

Trois ans après mon retour de Columbia, je me sentais vieillir rapidement, je doutais de plus en plus de ce que j'avais cru être mes talents de scholar, et je désespérais de la capacité des facultés ou départements d'éducation de jouer un rôle utile et original dans la société québécoise. C'est à ce moment que s'offrit à moi ce que je considère encore aujourd'hui la plus importante chance de ma vie professionnelle: celle de me joindre à l'Institut National de la Recherche Scientifique, à titre de directeur de l'INRS-Education.

L'INRS

Je rappellerai tout d'abord que, contrairement à ce que bien des gens croient, l'Institut National de la Recherche

Scientifique n'est pas un organisme rattaché au gouvernement du Québec, mais une institution qui fait partie de l'Université du Québec.

L'INRS n'est pas non plus, au Québec, une université comme les autres. L'Institut n'offre pas de programmes d'études de premier cycle (baccalauréat) et très peu de programmes de deuxième et de troisième cycles (maîtrise et doctorat). De fait, la mission d'enseignement demeure marginale à l'INRS, les professeurs ne pouvant y consacrer plus de 20% de leur temps.

L'essentiel, à l'INRS, c'est la recherche. Mais pas n'importe quelle recherche. Non la recherche libre, mais la recherche orientée vers la solution de certains problèmes majeurs auxquels fait face la société québécoise. Non la recherche individuelle, mais la recherche d'équipe. Non la recherche disciplinaire, mais la recherche interdisciplinaire thématique dans des domaines précis: l'eau, le pétrole, l'océanologie, l'éducation, l'urbanisation, la santé, l'énergie, les télé-communications.

En assumant la direction de l'INRS-Education, je recevais un mandat clair: créer un centre de recherche appliquée susceptible de contribuer au progrès de l'éducation au Québec. En d'autres termes, on me donnait la chance de prouver que mon rêve de voir la recherche universitaire en éducation se mettre au service du système scolaire n'était pas une utopie.

L'INRS-Education: quelques faits

Et je pense que nous avons réussi à passer du rêve à la réalité.

De 1972 à 1979, en sept ans, les chercheurs du Centre ont mené à terme deux programmes majeurs de recherche et de développement: le programme PERPE et le programme SAGE. PERPE, c'est une série de questionnaires d'évaluation de l'enseignement par les étudiants, non pour des fins administratives mais pour des fins de prise de conscience par l'enseignant de l'impact de ses interventions professionnelles. SAGE, c'est un système d'enseignement et d'apprentissage individualisés en français, mathématiques, anglais-langue seconde et sciences pour les apprenants du deuxième cycle de l'école primaire, soit les enfants de 9, 10 et 11 ans.

Si l'on se fie à l'utilisation des produits de ces deux programmes majeurs par le milieu scolaire, l'on peut croire (a) qu'ils répondaient et répondent encore à des besoins importants et (b) qu'ils sont une preuve que la recherche universitaire peut fournir à l'école des instruments utiles. En effet, les questionnaires PERPE sont utilisés, bon an mal an, par plus de 1,500 groupes d'étudiants soit à l'école secondaire, soit au CEGEP, soit à l'Université. Tandis que depuis 1974-75, SAGE a été implanté dans plus de quarante classes de sept écoles appartenant à cinq commissions scolaires différentes, et rejoint plus de 2,000 enfants.

Ces programmes de recherche qui ont provoqué de telles retombées dans le milieu scolaire, ont été menés par un personnel peu nombreux. En moyenne, on a compté de 28 à 30 personnes à l'INRS-Education depuis 7 ans, soit le directeur du centre, six professeurs-chercheurs, cinq professionnels, un technicien, cinq secrétaires et un nombre variable d'assistants de recherche et d'employés surnuméraires de toutes catégories. Et le budget du centre est tout aussi modeste que son personnel. Toutes sources de revenus comprises (subvention de base du MEQ, subventions de recherche et commandites) et toutes dépenses considérées (y compris

les salaires du personnel, le loyer, le téléphone et les assurances) le budget du Centre était de 400,000 dollars en 1972-73 et a atteint presque 900,000 dollars en 1978-79.

Un personnel et un budget aussi restreints n'auraient pas permis de réaliser ce que nous avons réalisé si nous n'avions pas fait de l'école notre laboratoire privilégié, et associé étroitement à nos travaux (ce que ne reflètent pas les budgets) des enseignants, des principaux d'école, des conseillers pédagogiques, des directeurs généraux de commissions scolaires, des professionnels et des cadres de divers services du ministère de l'éducation, des professeurs d'autres universités québécoises et des chercheurs de l'étranger.

Mais SAGE et PERPE n'ont pas été nos seuls centres d'intérêt. Nous avons mené des recherches sur l'enseignement du français au niveau secondaire et au niveau primaire; réalisé des projets conjoints avec l'Université de Sherbrooke et la Télé-Université de l'Université du Québec; exécuté des contrats pour le Conseil Supérieur de l'Éducation, le Conseil du Statut de la Femme, le Collège St-Boniface (Manitoba), le ministère des Affaires Culturelles du Québec et la compagnie Monroe; établi et maintenu des contacts avec des chercheurs ou des équipes de recherche de Belgique, de France et d'Argentine.

A un plan plus académique, je signalerai les écrits de l'INRS-Education, qui sont accessibles aux chercheurs qui n'oeuvrent pas à l'INRS ainsi qu'aux professionnels des milieux scolaires, et qui sont portés à leur attention par leur mention dans des bulletins ou index signalétiques québécois, canadiens et internationaux. Entre le 1er juillet 1972 et le 1er mai 1979, le personnel de l'INRS-éducation a produit 378 écrits de toutes sortes (rapports

de recherche, articles de périodique, volumes ou chapitres de volumes, textes, communications lors de congrès, etc.). A ces écrits s'ajoutent 903 unités d'enseignement et d'apprentissage produites dans les cadres et pour les fins de SAGE, et autant de textes critériés.

En raison du temps dont je dispose, et bien conscient que les chiffres et les données que je viens d'énumérer ne rendent pas justice à ce qu'ont fait mes collègues depuis sept ans, j'arrêterai ici mon exposé sur la nature de nos travaux et sur nos modes de collaboration avec le milieu scolaire, parce que je voudrais consacrer quelques minutes aux facteurs qui, je pense, nous ont permis d'accomplir ce que nous avons accompli, de même qu'aux difficultés majeures que nous avons rencontrées régulièrement depuis sept ans.

L'INRS-Education: Difficultés

Ce n'est pas sans difficultés que nous avons réussi à nous mettre, comme chercheurs, au service du milieu: difficultés externes et difficultés internes.

J'aurais pu consacrer tout mon exposé aux difficultés qui nous ont été faites de l'extérieur. Difficultés de financement: alors que le ministère de l'éducation accorde à chacune des universités québécoises, même aux soi-disant universités privées, des subventions qui correspondent à plus de 100% de leur masse salariale, ce même ministère fait une exception à cette générosité et c'est l'INRS qui en est l'objet. Jamais, dans l'histoire de l'INRS, la subvention gouvernementale n'a correspondu à 100% de la masse salariale du personnel ayant à l'Institut la sécurité d'emploi ou y étant sous contrat à long terme.

A certaines années, la subvention du MEQ n'a couvert aussi peu que 60% de cette masse salariale. On peut imaginer les difficultés de fonctionnement administratif d'une institution qui, au début de chaque année doit chercher...et trouver, suffisamment d'argent pour combler un écart de 10 à 40 pourcent entre ses revenus assurés et ses obligations salariales minimales.

Mais les problèmes de financement sont relativement légers quand on les compare aux difficultés d'ordre politique causées à l'INRS par le milieu universitaire québécois traditionnel... et privé. Moins de cinq ans après la création de l'INRS, les recteurs des universités McGill, Laval, de Montréal et de Sherbrooke, recommandaient publiquement ni plus ni moins que le démantèlement de l'Institut. Tout se passe comme si le milieu universitaire traditionnel, foyer de la recherche libre et individualiste, défenseur d'une liberté académique sans limites et à mon sens souvent mal comprise, était incapable de tolérer l'existence d'une institution profondément soucieuse des besoins du milieu, consacrée à la recherche appliquée, planifiée et exécutée en équipe. Ainsi, presque à chaque année, depuis sept ans, nous avons vu la tendance du comité "éducation" du FCAC, contrôlé par des représentants des universités traditionnelles, soit ignorer presque totalement l'INRS-Education, soit accorder aux projets que le Centre avait soumis, des subventions dont l'importance était inversement proportionnelle à l'indice de priorité que nous attachions à ces projets.

Je n'hésite pas à dire que l'INRS-éducation a été depuis sa création, de la part de certains universitaires québécois, l'objet d'attaques aussi acharnées qu'arbitraires. C'est comme si notre insertion dans le milieu scolaire provoquait chez certains des réactions émotives de sadisme aveugle. Je ne peux résister à la tentation de vous faire part de certains jugements portés au début de 1979, par un comité

visiteur du FCAC qui avait reçu le mandat d'évaluer l'équipe de recherche du programme SAGE. Je dois vous dire que ce comité était présidé par une personne qui, en 1969, à mon retour de New York, était un des conseillers personnels du doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Laval, et dont j'ai parlé au début de cet entretien. En traitant des "réalisations scientifiques" de l'INRS-Education dans SAGE, le comité écrit que le nombre "des communications...et rapports internes" est "jugé moyen par le comité" (le comité a compté 32 rapports et communications alors que nous lui avons remis une liste comportant 65 titres: erreur d'arithmétique qu'on pardonnerait difficilement à un élève de 3^e année) et ajoute que "le Comité pense que la qualité de ces réalisations scientifiques...peut être jugée faible", pour conclure que le ministère de l'éducation devrait "charger une équipe indépendante de l'INRS de faire une étude systématique du système en tant qu'idéologie scientifique". Je n'ai absolument pas la prétention de soutenir que la production scientifique de SAGE est d'une qualité exceptionnelle et inattaquable, ni l'intention de demander que les activités du Centre soient soustraites à toute analyse critique. Mais je n'admets pas qu'un Comité, formé à 75% d'universitaires, porte des jugements tels que ceux que je viens de rappeler, sans expliciter ni même mentionner les critères sur lesquels se fondent ces jugements, et soumettre finalement à un procès idéologique une entreprise dont le caractère empirique et expérimental est manifeste. Une telle façon de faire relève bien davantage du McCartéisme que de la démarche scientifique.

Nous avons survécu aux attaques et difficultés venues de l'extérieur. Et ce qui nous a permis de surmonter ces difficultés et de résister à ces attaques c'est très particulièrement, je pense, la satisfaction des milieux scolaires avec qui et pour qui nous n'avons cessé de travailler. Pour nous, tout comme pour

l'industrie et le commerce, la satisfaction du consommateur est la meilleure assurance contre la faillite.

Mais les difficultés internes ont été une menace beaucoup plus grande pour l'existence même de l'INRS-Education que les difficultés externes. Je ne considérerai ici que trois de ces difficultés internes, celles qui m'apparaissent les plus importantes.

D'abord difficulté de recrutement professoral. L'INRS est une université tellement pas comme les autres qu'il lui est difficile de recruter, pour constituer son corps professoral, des chercheurs dont la compétence et la réputation sont déjà bien établies. Cette difficulté tient certes à la situation budgétaire pénible dans laquelle l'Institut n'a cessé de vivre. Mais elle tient beaucoup plus au fait qu'il n'y a pas de place, à l'INRS pour la recherche libre et moins de place qu'ailleurs pour la recherche fondamentale de même qu'au fait qu'en acceptant de travailler à l'INRS le professeur-chercheur accepte l'exclusivité d'emploi⁽¹⁾. Ceci explique que, des dix-huit professeurs qui ont

1. Les professeurs-chercheurs de l'INRS sont les seuls professeurs d'université au Québec qui sont soumis à l'exclusivité d'emploi. C'est à dire qu'en vertu même de leur convention collective, ils renoncent à retirer quelque rémunération que ce soit de leur activité professionnelle, en dehors de leurs salaires, dont l'échelle est la même que celle des autres professeurs de l'Université du Québec et semblable à celle des professeurs des autres universités québécoises. Cela signifie que les honoraires prévus aux contrats de recherche ou reçus pour la consultation vont dans les coffres de l'INRS. En compensation de quoi chaque professeur de l'Institut reçoit un boni annuel de \$1,500. Ainsi le salaire moyen d'un professeur de l'INRS, qui est de \$33,600. en 1978-79 est porté à \$35,100. en vertu du boni mais ne peut augmenter, pour un individu donné, quel que soit le nombre et la valeur des contrats de recherche ou d'enseignement que cet individu apporte à l'Institut. Contrairement aux professeurs de l'INRS, les professeurs de toutes les autres universités québécoises peuvent, en louant leurs services d'expertise pour toutes sortes de consultations et d'applications, voire même parfois de productions, se donner une intéressante source supplémentaire de revenus.

oeuvre à l'INRS-Education de 1972 à 1979, moins d'un tiers (5 sur 18) avaient eu une expérience de professeur à temps complet dans une autre université avant d'être engagés à l'INRS. Les autres avaient fait carrière dans l'enseignement primaire, secondaire ou collégial.

Les mêmes facteurs qui rendent difficiles le recrutement du corps professoral provoquent aussi un roulement de personnel qui, s'il a l'avantage de prévenir le vieillissement du personnel, rend souvent pénible la poursuite des objectifs du Centre. Des 18 professeurs qui sont passés à l'INRS-Education depuis 7 ans, six seulement y sont encore et de ces six, deux ont moins d'un an de service!

La troisième et dernière difficulté interne dont je traiterai est engendrée par cette caractéristique essentielle de l'INRS et de chacun de ses huit centres de recherche, (caractéristique qui par ailleurs est la source des réussites de l'Institut --j'en parlerai un peu plus loin), c'est-à-dire par le fait que la recherche y est programmée.

Pour fonctionner efficacement à l'INRS-Education, tout chercheur, et le professeur-chercheur davantage que tout autre, doit avoir, en plus du talent et de l'esprit d'initiative, l'humilité requise pour collaborer à des entreprises dont les plans et devis ont été tracés par ceux qui oeuvraient au Centre avant son arrivée. Le seul esprit critique, aussi créateur soit-il, ne suffit pas: il doit cohabiter avec un préjugé favorable à l'égard des dossiers opérationnels du Centre. Lorsque des chercheurs, sous prétexte d'ouvrir de nouvelles pistes, refusent à toutes fins pratiques de parcourir les routes déjà tracées, les difficultés sont inévitables. Ces difficultés peuvent prendre l'aspect d'une

opposition entre les anciens et les modernes; elles résultent plutôt d'un manque d'acceptation de la nature même et de la vocation propre de l'Institut. À défaut de cette acceptation, le chercheur, quel que soit son rang, n'aura guère d'autre choix que de quitter, soit de lui-même, soit parce que la pression du milieu sera devenue intolérable⁽¹⁾.

En butte à de telles difficultés qui surgissent tant de l'intérieur que de l'extérieur, je pense pouvoir affirmer que c'est presque un miracle que l'INRS-Education ait survécu durant sept ans et qu'il ait conservé une vigueur qui laisse croire qu'il vivra encore longtemps.

Je voudrais maintenant, avant de conclure, dire quels sont, à mon avis, les facteurs de ce que je n'ai pas hésité à appeler le succès de l'INRS-Education.

INRS-Education: Facteurs de réussite

Trois facteurs ou groupes de facteurs principaux expliquent pour moi la réussite de l'INRS-Education: la définition d'une politique de recherche et la formulation des objectifs généraux qui en découlent; une programmation rigoureuse, faite démocratiquement en tenant compte des besoins du milieu; un travail d'équipe qui s'efforce de respecter le plus haut degré possible de

1. Ce qui revient à dire que pour être en même temps efficace, productif, satisfait et heureux, un chercheur à l'INRS-Education doit devenir progressiste-conservateur. Et chacun sait que c'est là un défi qui n'est pas facile à relever au Québec!

collégialité et de tenir constamment compte du feedback donné par le milieu scolaire.

Par politique de recherche, j'entends un ensemble ou une série de principes directeurs qui mènent à la formulation d'objectifs généraux et qui servent tant de critères de sélection que de critères d'évaluation des activités du Centre.

La politique de recherche de l'INRS-Education, formulée au début de 1974, à l'occasion du premier plan quinquennal du Centre et après 18 mois de gestation, tient dans les énoncés suivants:

- 1- L'apprenant est à la fois le client principal de l'éducation et l'agent principal de sa formation.
- 2- En vertu de cette conception de base qui prend pour eux valeur d'éthique, les chercheurs de l'INRS-Education jugent que l'apprenant doit être le centre de leurs préoccupations.

En corollaire de ce principe, nous jugeons que les enseignants, les administrateurs scolaires, les programmes d'études, la technologie de l'enseignement, les interactions enseignants-apprenants ne devraient être pour nous des objets de recherche que s'ils sont étudiés en fonction des relations qu'ils ont avec l'apprenant.

- 3- Les travaux de recherche de l'INRS-Education doivent soit être immédiatement profitables aux apprenants d'un niveau donné, soit pouvoir clairement leur être profitable au moins médiatement.

Il découle de ce principe que sans nier l'a-propos de la recherche fondamentale, l'INRS-Education opte nettement pour la recherche appliquée.

- 4- Pour que leurs travaux soient le plus profitable possible aux apprenants, les chercheurs de l'INRS-Education doivent, dans toute la mesure du possible, remplacer les expériences en laboratoire par des expériences sur le terrain et les projets pilotes réalisés dans des conditions exceptionnelles par des projets expérimentaux basés sur des conditions normales.

Ce principe exige que le Centre fasse de l'école son laboratoire privilégié et associe à ses travaux, à titre de partenaires, les divers personnels qui y travaillent. Ou, en d'autres termes, que les chercheurs du Centre refusent de se retrancher dans la traditionnelle tour d'ivoire et acceptent de se mouiller les pieds et de se salir les mains, au risque de paraître moins scientifiques qu'ils ne le sont en réalité.

- 5- L'apprentissage du français, langue maternelle, est un champ qui ne peut cesser d'être prioritaire pour la recherche en éducation au Québec.

Ces principes nous ont amenés à formuler trois objectifs généraux:

- A- Développer (c'est-à-dire créer, expérimenter et évaluer) des systèmes ou sous-systèmes éducatifs qui constituent des alternatives réelles aux situations existantes et qui

permettent à l'apprenant de devenir le maître et l'auteur de son propre progrès culturel.

- B- Favoriser, grâce à l'évaluation scientifique, le développement et l'efficacité de systèmes ou sous-systèmes éducatifs qui tendent à se subordonner à la croissance de l'apprenant.
- C- Répondre dans la mesure de nos possibilités aux demandes de recherche appliquée, de formation et de consultation exprimées par le milieu.

Pour échapper à la banalité, principes directeurs et objectifs généraux doivent se traduire en objectifs spécifiques ou projets de recherche, articulés dans des séquences qui fixent des échéances et prévoient les ressources requises: c'est la programmation ou la planification de la recherche.

Planifier, c'est ordonner. Dans son premier plan quinquennal (1974), l'INRS-Education se donnait neuf séquences d'objectifs ou projets de recherche spécifiques, séquences prévues comme parallèles dans le temps mais s'insérant dans une structure d'ensemble. Après cinq ans, l'on constate que des 54 objectifs retenus lors de l'élaboration du plan, 26 ont été substantiellement atteints, 10 l'ont été partiellement, tandis que les 18 autres ou bien n'ont pas été atteints ou bien n'ont pas été poursuivis.

Planifier, dans un contexte où les ressources sont limitées, c'est aussi choisir, c'est-à-dire sacrifier certaines choses pour en conserver d'autres, c'est établir des priorités.

Dès 1974, notre priorité était nette: oeuvrer à l'opérationnalisation de la politique du progrès continu au niveau primaire. Cela a imposé des choix: avec des ressources limitées, nous avons opté de donner préférence à l'enseignement des langues (français et anglais) et des mathématiques. Cela a imposé des sacrifices: alors que SAGE s'accaparait la moitié du budget du centre, la deuxième moitié du budget était partagée entre trois autres programmes. On imagine que bien des projets sont demeurés dans les tiroirs des chercheurs ou n'ont eu qu'une place marginale dans les activités du centre. Tout cela n'aurait pas été possible, et ni SAGE ni l'INRS-Education ne seraient aujourd'hui ce qu'ils sont, si chaque chercheur s'était avéré plus jaloux de ses prérogatives et plus soucieux de sa croissance que de sa participation à un réseau d'activités découlant de choix délibérés.

Mais tout cela n'aurait pas été possible non plus si nous n'avions pas pris le soin de vérifier si cette priorité, dont les exigences devaient avoir tant de répercussions sur la vie du Centre pendant cinq ans, correspondait vraiment à un besoin du système scolaire québécois. Il fallait nous assurer que ce que nous percevions comme une priorité fondamentale du ministère de l'éducation en était bien une et que ce que nous proposons de faire pour faciliter son opérationnalisation était acceptable aux yeux du ministère. Un comité bipartite (DGEES-INRS-Education) a mis près d'un an à examiner ces questions. Une fois le programme SAGE accepté en principe, nous avons convenu, avec le sous-ministre de l'éducation, de le coiffer d'un comité directeur où siégeaient en majorité des représentants du ministère de l'éducation. Nous nous assurons ainsi de l'association de représentants de l'Etat à toutes les étapes du programme.

Planifier, dans une institution qui refuse l'individualisme et vise à contribuer à la solution des problèmes contemporains de la société à laquelle elle appartient, c'est encore faire appel à toutes instances concernées par la recherche. Ainsi, la définition des programmes de recherche de l'INRS-Education n'est pas laissée à la fantaisie des individus, mais confiée à l'assemblée des professeurs, qui n'y procède qu'après consultation de l'assemblée des membres du centre, de son comité de direction et de son comité de liaison où siègent en majorité des personnes extérieures au Centre. Au surplus, les programmes ainsi définis nécessitent l'approbation du Conseil d'administration, qui se réserve le droit de prendre avis de la Commission des études et de la Commission scientifique, pour devenir opérationnels.

Enfin, le troisième facteur de réussite, c'est l'institutionnalisation du travail d'équipe et la mise en place de mécanismes permettant de profiter de façon régulière du feedback fourni par le milieu scolaire.

Je n'élaborerai pas sur ce point. J'affirmerai seulement qu'à mon avis l'histoire du Centre prouve nettement que les projets de recherche qui n'ont pas été entrepris ou qui n'ont pas été menés à terme sont, pour la plupart --exception faite de ceux qui ont été bloqués pour un lobbying d'autres universitaires-- des projets dans lesquels un professeur-chercheur s'est isolé de ses collègues et assez souvent, du même coup, du milieu scolaire avec lequel il ne maintenait des contacts que par l'intermédiaire des assistants de recherche.

Conclusion

Je m'arrête ici. Je n'ai pas su conserver le ton familier que j'avais souhaité maintenir tout au long de cet entretien et je le regrette, car je sais que les énumérations de chiffres et d'énoncés sont le plus souvent fastidieuses, même pour les oreilles les plus bienveillantes. En guise de conclusion, je vous avouerai que je n'hésiterais pas, s'il le fallait, même en sachant que ce serait au prix de drames dans la carrière professionnelle d'un bon nombre d'individus et au détriment du développement tous azimuts de la recherche, à refaire le chemin que j'ai parcouru à l'INRS-Education de 1972 à 1979, parce que ce chemin a mené à des contributions efficaces à la solution de problèmes contemporains de l'éducation au Québec.

Ces sept dernières années ont été les plus riches de ma vie. J'en remercie mes collègues de l'INRS-Education et de nos écoles-laboratoires, j'en remercie surtout les apprenants qui, sans le savoir, en sont les plus grands responsables, et je vous remercie d'avoir eu la patience de m'écouter.